

Reich, Hans H.

Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 9-27



Quellenangabe/ Reference:

Reich, Hans H.: Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 9-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108262 - DOI: 10.25656/01:10826

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108262>

<https://doi.org/10.25656/01:10826>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 1 – Januar 1994

Thema: Migration und kulturelle Vielfalt. Bildungsprobleme in Europa

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration und kulturelle Vielfalt. Zur Einleitung in das Themenheft
- 9 HANS H. REICH
Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz
- 29 GEORG AUERNHEIMER
Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten
- 43 BERNHARD NAUCK
Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Lehrererwartungen und Ethnizität
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
Rückkehr in die Heimat. Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation griechischer Schüler nach der Remigration

Besprechungen

173 PETER DUDEK

Wilfried Wolff: Max Hodann (1894–1946). Sozialist und Sexual-reformer

Dokumentation

177 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Thema: Migration and Cultural Variety. Educational Problems in Europe

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration and Cultural Variety
- 9 HANS H. REICH
Intercultural Pedagogics – An interim stocktaking
- 27 GEORG AUERNHEIMER
Structure and Culture. Different approaches to migrants' problems and strategies of orientation
- 43 BERNHARD NAUCK
Educational Climate, Intergenerational Transmission and Socialization in Migrant Turkish Families
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
The Compatibility of Job and Family As Women's Concept of Life – Immigrant and West-German women compared
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
"To Give the People a Different Mother Tongue" – The debate on bilingualism and education in the history of the "Volksschule" (elementary school)
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
From French Domination to Cultural Autonomy. Language problem and education in the Flemish part of Belgium (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Teacher Expectations and Ethnicity – The educational and opportunities of adolescent migrants in the Netherlands
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Switzerland and Its Educational System: From Babylon zu multiculturalism
- 147 DIETHER HOPE/CHRYSE HATZICHRISTOU
The Return Home: The educational and socio-psychological situation of Greek pupils after remigration

Reviews

173

Documentation

- 177 Recent Pedagogical Publications

HANS H. REICH

Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz*

Zusammenfassung

Der Aufsatz gibt einen Überblick über die Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit den spezifischen Bildungsaufgaben von Einwanderungsgesellschaften in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg. Betrachtet werden die Entwicklungen in den Bildungssystemen Englands, Frankreichs und (West-)Deutschlands. Berührt werden dabei Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, des Verhältnisses von sprachlicher und kultureller Bildung und der politischen Funktion pädagogischer Positionen. Der Aufsatz kommt zu der Aussage, daß die interkulturelle Pädagogik heute in allen drei betrachteten Bildungssystemen eine schwere Krise erleidet, die sie nur überstehen kann, falls es gelingt, ihre bisherigen Erkenntnisse in grundlegende Neuentwicklungen einzubringen.

Der pädagogische Diskurs, der durch die Arbeitsmigration in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg angestoßen wurde, fügt sich schwerlich einem einheitlichen theoretischen Begriff. Er ist eher zu charakterisieren als eine Reihe historisch miteinander zusammenhängender Antworten auf den mit dieser Immigration in den Bildungssystemen der Einwanderungsländer verbundenen Pluralisierungsschub, und es ist nicht von vornherein ausgemacht, wo in diesem Zusammenhang die „interkulturelle Pädagogik“ beginnt, welche seiner Ausfaltungen noch als interkulturell bezeichnet werden sollten und welche nicht. Der vorliegende Beitrag versucht, Übergänge und Abgrenzungen zu klären und darüber hinaus eine Bewertung des gegenwärtigen Standes vorzunehmen. Drei nationale Bildungssysteme dienen als Beispiele.

Die Hauptschwierigkeit besteht darin, das Widerspiel von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis in diesem Bereich zu erfassen, also nicht nur die Ideengeschichte, sondern auch die bildungspolitischen und schulischen Entwicklungen einzubeziehen. Diese Schwierigkeit rührt insbesondere daher, daß es vielfach an Voraussetzungen für eine solche Darstellung fehlt. „There are few, if any, studies that describe the extent to which the multicultural education concept has been internalized by teachers, how they mediate and interpret it in the classroom, and the way it influences students' perceptions and behaviours. That studies are needed because they will help us to determine the extent to which multicultural education issues, problems and concepts are the same for university academics and classroom teachers“ (BANKS 1992, S. 117). Was BANKS über die Situation in den USA sagt, gilt ebenso für die

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der INTER '93 in Bern am 18. März 1993. Die Möglichkeit zu Studienreisen nach Großbritannien und Frankreich verdankt der Verfasser einem Stipendium und einer Sachbeihilfe der DFG.

europäischen Einwanderungsländer. Nur mit einem gewissen Vorbehalt also kann versucht werden, die Entwicklung als ganze zu erfassen.

Die Anfänge bis etwa 1980

Als die ersten Gastarbeiterkinder in die deutschen Schulen kamen, fanden sie noch wenig Beachtung. Daß sie kein Deutsch sprachen, war zwar störend, doch die daraus resultierenden Probleme wurden entweder verdrängt, oder man versuchte, sie in vereinten Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Mitschüler zu überwinden. Das ging manchmal gut. Erst die wachsenden Zahlen veranlaßten die Schulbehörden, Bestimmungen zur Schulpflicht, zum Deutschlernen und zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erlassen, die sich freilich rasch als brüchig erwiesen. Die Möglichkeit, zum Zwecke des Deutschlernens Vorbereitungsklassen zu bilden, wurde zur Defensivmaßnahme der deutschen Schulen. Aus den Vorbereitungsklassen wurden nationale Klassen, geführt von Lehrern aus den Herkunftsländern, die natürlich nicht in der Lage waren, ihren Schülern sprachlich und fachlich den Übergang in die regulären deutschsprachigen Klassen zu ermöglichen. Um 1970 wurden die Zustände an den Schulen zum öffentlichen Skandal. Jetzt erst, langsam, in staatlichem Auftrag, begannen pädagogische Wissenschaftler, sich mit der Situation zu beschäftigen. Die Vorbereitungsklassen wurden diskutiert, meist kritisch wegen ihres segregierenden Charakters, aber von einigen Wissenschaftlern wurden sie auch als Keimzellen künftiger Minderheiten-Bildungssysteme betrachtet.

Vor allem gefragt aber war guter Rat zum Deutschlernen der neu zuwandernden Schülerinnen und Schüler; in der Praxis lief es meist auf eine Übertragung der – damals noch modernen – audiovisuellen Methoden des Deutschunterrichts an den Auslandsschulen auf die Inlandssituation hinaus. Dies wiederum traf auf die Kritik der kontrastiven Linguistik, der Landeskundedidaktik und der an Problemen der Dritten Welt orientierten Pädagogik. So gerieten die Herkunftssprachen und Herkunftskulturen von Immigranten in den Gesichtskreis deutscher Pädagogen.

Der theoretische Zentralbegriff der Integration, der im öffentlichen Sprachgebrauch (gestützt von der soziologischen Theorie) zunächst synonym mit Assimilation verwendet worden war, erhielt vor allem in sozialpädagogischer Argumentation eine interaktive Auslegung (im Sinne eines gegenseitigen „Aufeinander-Zugehens“ o. ä.), die eine Vorstellung von kultureller Selbstbehauptung der Immigranten und eine Vorstellung von Veränderungsbereitschaft der Einwanderungsgesellschaft in sich schloß.

Die Praxis an den deutschen Schulen hat sich diesem Begriff nicht gefügt. Die nationalen Klassen wurden nicht zu Vorläufern eines neuen Bildungssystems, sondern blieben schulische Sackgassen. Die Lehrpläne des regulären Deutschunterrichts änderten sich nicht, geschweige denn die anderer Fächer. Und zur schulischen Bildung in Herkunftssprachen und -kulturen war schon in den sechziger Jahren das System des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts entstanden, in dem ausländische Lehrer nach heimatlichen Lehrplänen und mit dem Ziel, eine spätere Rückkehr der Kinder zu erleichtern, ein eigenes

Mini-Curriculum unterrichteten. „Strukturen ohne Dialog“ wird MICHELINE REY (1984, S. 49) ein paar Jahre später solche Zustände nennen.

An zwei Punkten des Bildungssystems aber waren doch Änderungen eingetreten, die man als Vorstufen interkultureller Pädagogik einordnen kann: Im hinführenden, vorbereitenden Deutschunterricht war die Kritik an der bloßen Übernahme fremdsprachendidaktischer Modelle und Materialien erfolgreich. Es entwickelte sich ein Verständnis für die sozialisatorische Bedeutung des Sprachenlernens, also auch für seine akkulturierende Funktion, und es wurden entsprechende Materialien entwickelt, nicht ohne Rückwirkungen übrigens auf den Bereich des Deutschen als Fremdsprache (WILMS 1990). – Zum anderen sahen die Bestimmungen der Schulbehörden noch vor, daß die Schülerinnen und Schüler der Vorbereitungsklassen wöchentlich einige Stunden gemeinsamen Unterrichts mit deutschen Schülern haben sollten. Zwar wurde gerade diese Bestimmung vielfach übergangen. Aber dort, wo sie zur Anwendung kam, entstanden erste Erfahrungen bewußten Miteinander- und Voneinanderlernens (FRIBERG 1976), die dann auch in den frühen Beispielen des Projektunterrichts in multinationalen Regelklassen aufgegriffen und fortgeführt wurden (POMMERIN 1977).

Die französischen Schulen waren auf die Immigration besser vorbereitet. Seit 1939 schon gab es einen Erlaß zum Unterricht der Herkunftssprachen (der 1975 novelliert wurde). 1970 wurden auch in Frankreich Vorbereitungsklassen eingeführt; diese aber waren grundsätzlich international zusammengesetzt, und auf ihre zeitliche Begrenzung wurde strenger als in Deutschland geachtet. Für den Unterricht des Französischen in diesen Klassen lagen die Methoden des CREDIF (Centre de la recherche et de la diffusion du Français), des Zentrums zur Verbreitung des Französischen in der Welt, vor, die – unverändert – jetzt auch im Inland eingesetzt wurden (Questions-Reponses 1976). Der Unterricht der Herkunftssprachen wurde auch in Frankreich ausländischen Lehrern anvertraut, und auch hier dominierte das heimatliche Mini-Curriculum. Von der Möglichkeit, diesen Unterricht in die regulären Stundenplanzeiten zu integrieren, wurde aber sehr viel häufiger als in Deutschland Gebrauch gemacht.

Neben dem Begriff der „intégration“, in dem wohl die assimilativen Momente als zu stark empfunden wurden, verwendeten französische Pädagogen zunehmend auch den Begriff der „insertion“, der sozusagen „technischer“, oberflächlicher gemeint war und eine Art der Eingliederung in das französische Schulsystem bezeichnete, die einerseits den egalitären (also auch assimilativen) Charakter des Bildungswesens hervorhob, andererseits dessen Geltungsbereich nicht auf die herkunftskulturelle Bildung ausdehnte. Im Gegensatz zum interaktiven Integrationsbegriff der deutschen Pädagogen ist darin die Vorstellung stärker ausgeprägt, beide Seiten für sich gewähren zu lassen. Theorie und Praxis waren in Frankreich etwas näher beieinander.

Eher in Opposition zur offiziellen Bildungspolitik begannen Mitte der siebziger Jahre einige Schulen mit einem hohen Anteil an Immigrantenschülern, ihre Praxis in einer umfassenderen und weitergehenden Weise zu verändern: Eine Schule in Paris, die aus reformpädagogischer Tradition heraus eine entschiedene Verallgemeinerung des Projektunterrichts propagierte und praktizierte und dabei die Multinationalität ihrer Schülerschaft und der Lerngegen-

stände betont hervorhob (Ecole in der rue Vitruve; HOHMANN/REICH 1989, S. 303); eine Schule in der „banlieue“, wo, aus Erfahrungen der Dritte-Welt-Pädagogik heraus, gemeinsamer Unterricht französischer und portugiesischer Schüler mit veränderten Inhalten, insbesondere auch mit gemeinsamem Unterricht in der portugiesischen Sprache eingeführt wurde (Ecole Henri Wallon in Fontenay-sous-Bois; PADRUN 1983, S. 153).

England ging einen etwas anderen Weg. Zwar werden auch hier die Anfänge – z. B. von LYNCH (1986, S. 42) – als eine Zeit „of ignorance and neglect“ beschrieben. Zwar folgte auch hier eine Phase spezifischer Aufmerksamkeit auf die Förderung des Englischen als Zweitsprache, das vielfach in segregierten „reception classes“ oder „reception centres“ unterrichtet wurde. Die Förderung von Herkunftssprache und Herkunftskultur blieb aber in diesem Konzept außerhalb des staatlichen Bildungswesens und wurde als eine Angelegenheit der Einwanderer selbst betrachtet. Diese haben die Herausforderung angenommen und eigensprachliche und eigenkulturelle Bildung in Abend- oder Wochenendkursen, vielfach in der Trägerschaft religiöser Gemeinschaften, organisiert.

Die Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 25. Juli 1977 zum Unterricht der Kinder von Wanderarbeitnehmern, die u. a. eine Förderung „in der Muttersprache und in der heimatlichen Landeskunde“ vorschreibt, verursachte zwar einige Verwirrungen im britischen Verständnis von Migrantenbildung, konnte es aber letztlich nicht umstoßen. Die Richtlinie und die zugehörige Vereinbarung der Minister, keine diskriminierenden Strukturen im Bildungswesen schaffen zu wollen, „do not address themselves to the position of children whose parents are UK nationals with family origins in other countries“, befand das Department of Education and Science (DES) in einem Erlaß des Jahres 1981 (hier zitiert nach: SWANN-Report 1985, S. 402); und damit war die Mehrzahl der Immigrantenkinder in Großbritannien aus dem Geltungsbereich der europäischen Richtlinie ausgeschlossen. Noch Anfang der achtziger Jahre erhielten nach Schätzungen des DES nur etwa 2% der Immigrantenschüler Unterricht in ihrer Herkunftssprache an britischen Schulen (Rapport 1984, S. 168).

Früher aber als auf dem Kontinent gab es an den britischen Schulen eine ausdrückliche Beachtung kultureller Vielfalt: „Feasts, customs, festivals, clothing and food of ‚immigrants‘ began to be dealt with in non-prestigious sectors of the school curriculum on an isolated, ad hoc, inchoate and folkloric basis“ (LYNCH 1986, S. 46). Diese Versuche fanden Unterstützung, schon 1973 empfahl eine Parlamentskommission eine multikulturelle Lehrerbildung, und im gleichen Jahr erschien eine Schrift des Schools Council mit dem Titel „Multi-cultural Education: Need and Innovation“.

Entstanden also sind die Ansätze eines interkulturellen Unterrichtens aus verschiedenen Wurzeln. Ein in der Praxis empfundenes Ungenügen an Assimilation und an segregierenden Maßnahmen hat sich Halt gesucht an Sozialtheorie und Sozialpädagogik, an Reformpädagogik und Projektunterricht, an Curriculumentwicklung und Sprachdidaktik. Entwickelt wurden erste vereinzelte Vorstellungen davon, wie das Miteinander „einheimischer“ und „eingewanderter“ Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Weise pädagogisch genutzt werden könnte. Mit Blick auf die Eingewanderten: zur Berücksichti-

gung auch ihrer Lebenswelt (und das hieß noch meistens: ihres Herkunftslandes); mit Blick auf die Einheimischen: zur Kenntnisnahme von den nahegerückten „fremden Kulturen“.

Die Situation um und nach 1980

In den siebziger Jahren hatten die Schulen gelernt, den Aufnahmeunterricht und die Einführung in die Nationalsprache des Einwanderungslandes zu organisieren, und sie hatten sich mit dem Unterricht der Herkunftssprachen abgefunden. Die weiterbestehenden Schwierigkeiten – Schulversagen und mangelnde soziale Integration der Migrantenkinder – waren jedoch noch drängend genug, um nach weitergehenden Lösungen zu verlangen. „Interkulturalismus“ und „positive Diskriminierung“ sind die beiden Antworten der Zeit um 1980. Die erstgenannte charakterisiert eher den pädagogischen, die zweite eher den bildungspolitischen Ansatz; doch entwickeln sich beide nicht unbedingt komplementär und nicht überall in gleicher Weise.

Die Arbeitsgruppen des Europarats zur Bildung von Lehrern für Migrantenkinder und zur Evaluation von Experimentalklassen wurden die Bahnbrecher des pädagogischen Weges. In Wechselwirkung miteinander entwickelten sie Ende der siebziger Jahre die Argumente, die über eine bloß zufällige wie über eine bloß separate (den Migrantenkindern vorbehaltene) Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Bildungsprozeß hinausführen sollten (vgl. CHMIELORZ 1985, S. 211–228 und 248–263): Die Sozialisation des Migrantenkinds vollziehe sich als Eingliederung (insertion) in die Aufnahmegesellschaft. Dieser Prozeß, wenn er nicht assimilative Unterdrückung sein solle, verlange von der Aufnahmegesellschaft Achtung vor der Identität des Kindes. Wo dies geschehe, müsse an die Stelle eines kritikwürdigen Nebeneinanders quasi unveränderlicher Kulturen deren offene, veränderungsbereite Begegnung treten. „Le phénomène migratoire ne concerne pas, en effet, les seuls migrants, mais toute la communauté, dans les pays d'accueil comme dans les pays d'origine. Il s'agit d'un processus de rencontre où chaque culture est interpellée, certes, mais aussi, si elle sait s'ouvrir à d'autres expressions culturelles, enrichie de leurs valeurs“ (REY 1981, S. 8). Diese Adressierung an alle war der wesentliche Schritt, sozusagen der Gründungsakt der interkulturellen Pädagogik auf dem Kontinent. Sie war abgeleitet von der Vorstellung dynamischer Kulturkontakte, die auf der Makro-Ebene als Entstehung von Migrantenkulturen und auf der Mikro-Ebene als interpersonale Begegnung konzipiert wurden, die sich pädagogisch nicht nur zur Problemlösung, sondern darüber hinaus zur Gewinnung neuer Bildungsmöglichkeiten nutzen ließ. Damit war erstmals ein Zusammenhang zwischen Annahmen über die Veränderung von Gesellschaften durch Migration, allgemeinpädagogischen Prinzipien und didaktischen Konsequenzen für den Unterricht aller Schüler und Schülerinnen expliziert worden.

Die Urheber haben diesen gedanklichen Zusammenhang stets nur als „interkulturelle Hypothese“ bezeichnet, um seine Unfertigkeit zu betonen. In Frankreich vor allem hat sie als ein Impuls gewirkt, der in die bestehenden Strukturen eindrang und sie inhaltlich veränderte. Die verbreitetste Form war

die Nutzung von Stunden des Sachunterrichts (*activités d'éveil*) zu gemeinsamem interkulturellen Unterricht (*activités interculturelles*), in den auch Kenntnisse und Fertigkeiten eingebracht wurden, die im Herkunftssprachunterricht erworben worden waren, und in dem einheimische Lehrerinnen mit Lehrern oder Lehrerinnen der Herkunftssprachen zusammenarbeiteten. Ein typisches Beispiel ist etwa zweisprachiges Märchen-Erzählen, mündliche und bildliche Aufarbeitung, Herstellung eines zweisprachigen Märchenbuches durch die Klasse usw. (St. Priest; ALFA 1984, S. 37–39). Einige hervorragende Projekte waren: „Cavanna“ – die Entzifferung der Codes des Arbeitsmigrantendaseins in Frankreich bis hin zum französischen Sprachgebrauch italienischer Einwanderer (Ivry; BOULOT u. a. 1981); „Napoleon“ – die Kontrastierung der Sicht spanischer und französischer Eltern, Schulbuchautoren und Künstler auf die Feldzüge von 1807/1808 (Paris; PERRY 1982); „Schattentheater“ – eine Verbindung von naturwissenschaftlichem, sozialem und ästhetischem Lernen mit türkischen und französischen Kindern (Marignane; REICH 1985, S. 27–30).

Die wichtigste Umformung, die die bestehenden Strukturen an der ursprünglichen Idee bewirkten, war die Orientierung auf eine bikulturelle Herangehensweise. Das entsprach den personellen und stundenplantechnischen Gegebenheiten und erwies sich als didaktisch fruchtbar. Es bedeutete aber auch, daß der Gruppenzugehörigkeit einiger Schülerinnen und Schüler viel Aufmerksamkeit zugewendet wurde, während andere Gruppen in den Hintergrund traten; und es bedeutete, daß vielfach die „Begegnung der Kulturen“ vor der „Begegnung von Individuen“ rangierte.

Unterstützung erhielten diese Ansätze nicht nur vom Europarat, sondern auch von der EG-Kommission und vom französischen Bildungsministerium. Mit dem Regierungswechsel von 1981 verband sich darüber hinaus ein entschiedener Versuch der Einbettung interkultureller Bildung in allgemeinere Programme der Benachteiligten-Förderung unter Berücksichtigung des jeweiligen soziogeographischen Umfelds. Migration und Interkulturalität erschienen in den folgenden Jahren zunächst als integrale Bestandteile von Programmen zur Unterstützung von Schulen in sozialen Brennpunkten und zu schulbegleitenden Hilfen. In den entsprechenden ministeriellen Erlassen dazu wurde stets auch auf die Anwesenheit von Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft abgehoben, und in der Tat haben viele Schulen in Brennpunktgebieten die ihnen gewährte Unterstützung auch in entsprechende Projekte umgesetzt, zum Teil in Fortführung des bikulturellen Ansatzes, zum Teil in einer stärker an der multikulturellen Lebenswelt der Kinder orientierten Art.

Etwa zur gleichen Zeit, aber auf deutlich andere Weise vollzog sich die Verallgemeinerung der multikulturellen Ansätze in England zu einem zusammenhängenderen Bildungskonzept. Die Angelpunkte waren politische Ereignisse: das Gesetz über Rassenbeziehungen von 1976 und die Rassenunruhen von 1981. Es schloß ein ausdrückliches Verbot der Diskriminierung im Schulsystem ein, die Regierung ließ Empfehlungen erarbeiten; die Rassenunruhen verliehen der Entwicklung erheblichen politischen Nachdruck. Für eine Zeit standen Fragen der Überwindung von Benachteiligung und des Abbaus diskriminierender Strukturen ganz vorne auf der politischen Tagesordnung, und dem Bildungswesen wurde eine wichtige Rolle dabei zugesprochen. Stärker als

auf dem Kontinent geriet daher die Institution Schule als ganze und ihre Funktion bei der (Re-)Produktion von Benachteiligung in den Blick. Es waren vor allem die kommunalen Schulbehörden (Local Education Authorities), an die die Empfehlungen der Politiker, Pädagogen und Inspektoren adressiert waren; sie übernahmen es, je nach lokaler Problemlage, die Entwicklung der Schulen zu multikulturellen Einrichtungen zu unterstützen. Dazu gehörten die Vereinbarung schulischer Entwicklungsgrundsätze, das Bemühen um faire Prüfungsverfahren, die Intensivierung der Elternarbeit, die Zusammenarbeit mit den Migrantenorganisationen, das Aufgreifen interkultureller Fragen in den „assemblies“, die sichtbare multikulturelle und multilinguale Ausstattung der Schulgebäude und der Klassenräume. Zusätzliche zentrale Finanzierungsmöglichkeiten sorgten dafür, daß die kommunalen Schulbehörden Stellen für bilinguale Hilfskräfte und für „multikulturelle Berater“ schaffen und „multikulturelle Zentren“ für Dokumentation und Lehrerfortbildung einrichten konnten.

Das Präfix „multi-“ ist dabei durchaus wörtlich zu nehmen. Es war stets die Vielfalt der Sprachen und Kulturen und das Bestreben, die Schulen für ein Zurechtkommen mit dieser Vielfalt auszustatten, die im Zentrum der englischen Entwicklung standen. Charakteristisch ist die fünfssprachige Inschrift am Schultor, nicht die vertiefte Beschäftigung der englischen Schüler mit einer anderen Sprache, der Überblick über die Religionen der Welt, nicht etwa eine anglikanisch-islamische Begegnung, der Vergleich von Wirtschaftssystemen und nicht die Landeskunde eines Herkunftslandes.

Die pädagogische Theorie begleitete diese Praxisentwicklung teils drängender (JEFFCOATE 1979), teils vorsichtiger abwägend und die Erziehung zu gemeinsamen Werten betonend (LYNCH 1983). Der prononcierte Differentialismus der gleichzeitigen kontinentalen Diskussion hat England nur gestreift. In scharfen Worten wendet sich noch der SWANN-Report, der Abschlußbericht einer Enquête-Kommission zur Bildung von Kindern aus ethnischen Minderheitengruppen, die von 1979 bis 1984 gearbeitet hat, gegen einen solchen Standpunkt: „The role of education cannot be and cannot be expected to be to reinforce the values, beliefs and cultural identity which each child brings to school – indeed such an education would surely be as rooted in one culture as much of the traditional Anglo-centric curriculum is at present“ (SWANN-Report 1985, S. 321 f.).

Der Unterricht der Herkunftssprachen blieb also nach wie vor außerhalb der öffentlichen Curricula, wenn man davon absieht, daß einige Gesamtschulen begannen, Sprachen wie Pandschabi oder Urdu im Rahmen ihres Fremdsprachencurriculums anzubieten. Kennzeichnend ist dagegen die direkte Anwendung des interkulturellen Gedankens auf die Sprachbildung im Konzept der „linguistic diversity“, das Entfaltungs- und Begegnungsmöglichkeiten für die Sprachen aller Schülerinnen und Schüler im Primarbereich vorsieht. Daß in mehreren Sprachen gezählt und gerechnet wird, daß Lieder in den Sprachen gelernt werden, die in der Klasse vertreten sind, daß bei der Behandlung religiöser und soziogeographischer Themen mehrsprachige Schaubilder von den Schülern angefertigt werden, das gehört zur guten Praxis an vielen englischen Grundschulen, wo Schüler unterschiedlicher Herkunftssprachen lernen.

Ganz selbstverständlich erzeugt dies auch mehr Aufmerksamkeit für die Sprachen selbst. „Language awareness“, die Weckung des Bewußtseins für Sprachenvielfalt, etwa durch kleine Untersuchungen zu den in der Klasse oder in der Schule vertretenen Sprachen, durch die Beschäftigung mit fremden Alphabeten oder durch das Lernen einiger Ausdrücke in den verschiedenen Sprachen, ist eine konsequente Anwendung und Fortführung dieses Konzepts. Es schlägt die Brücke hinüber zum systematischen Sprachenlernen im Sekundarbereich. Dort ist es möglich, im ersten Sekundarschuljahr einen Sprachen-Unterricht anzubieten, den man im Deutschen vielleicht als „Schnupperunterricht“ bezeichnen würde. Je einen „term“ lang (also während eines Schuljahrsdrittels) werden z. B. Französisch, Spanisch und Gudscharati für alle Schüler unterrichtet, und am Ende des Jahres entscheidet sich jeder Schüler, welche dieser Sprachen er weiterlernen möchte, so daß die Sprachen dann vom zweiten Sekundarschuljahr an getrennt unterrichtet werden. Durch eine lebhaft Materialproduktion (z. B. *The Languages Book* 1981; *The Children's Language Project* 1984; HOULTON 1985) und begleitende Forschung (z. B. EDWARDS 1981; *The Other Languages* 1985) wurde dieses Sprachbildungskonzept nachdrücklich unterstützt.

In Deutschland war die Haltung der Schulbehörden, also insbesondere der Kultusministerien der Länder (mit den gebührenden Abstufungen), zurückhaltender gegenüber der neuen Idee als in England oder Frankreich; in Lehrpläne oder Richtlinien wurde der Begriff „interkulturell“ vorerst nicht aufgenommen, Aversionen gibt es in einigen Bundesländern bis heute. Aufnahme und öffentliche Förderung fand der interkulturelle Gedanke im Bereich praktischer Unterrichtsprojekte, in der kommunalen Kulturarbeit, vor allem aber im Feld der Vorschulerziehung (PFRIEM/VINK 1980), wo Familienkulturen und Forderungen der Gesellschaft zuerst aufeinanderstoßen, wo aber auch die gemeinsame Erziehung aller Kinder noch am ehesten eine Selbstverständlichkeit ist. Prototypische Arbeit leistete das Berliner Projekt „Von wo kommst'n du?“ (1979 bis 1983), das unter englischem Einfluß einen situationsorientierten Ansatz verfolgte, jedoch gemischt mit themenorientierter Arbeit, die eine gewisse Annäherung an die o. g. französischen Projekte bedeutete: kindliche Erfahrungen mit der Arbeitswelt der Eltern, Wohnen und Leben im Stadtteil, Einschulung, Geschlechtsrollen etc. (AKPINAR/ZIMMER 1984). Eine Verbindung von schulischer und gemeinwesenorientierter Arbeit versuchten die „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ im Ruhrgebiet (ab 1980), deren interkulturelle Materialien (zum Schulanfang, zu nationalen und religiösen Festen, zum Leben in den Herkunftsgesellschaften, zur Berufsberatung) die Vorstellungen von interkulturellem Leben und Lernen in Deutschland wesentlich beeinflusst haben: „Die Grundlage ist ein Integrationsverständnis, das die Eingliederung der ausländischen Einwohner nicht als ‚Germanisierung‘ sieht, sondern als gleichberechtigtes Miteinander der deutschen und ausländischen Einwohner im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Beinhaltet ist darin auch die Wahrung der herkunftsbedingten und lebensgeschichtlich erworbenen Eigen- und Andersartigkeit (Identitätserhalt)“ (Regionale Arbeitsstellen 1981, S. 1).

In beiden Projekten spielten Fragen der Zweisprachigkeit eine wichtige Rol-

le, wobei die zweisprachige Entwicklung im Kontext handelnden Lernens gesehen wurde: „Gegen Sprachtrainingsprogramme – für einen sprachfreundlichen Alltag“, lautete die Parole des Berliner Projekts (AKPINAR/ZIMMER 1984, S. 65–92). Es stellte sich daher auch keine unmittelbare Verbindung des schulischen Unterrichts der Herkunftssprachen mit den interkulturellen Aktivitäten ein (wie im Falle der französischen Projekte). Dieser wurde vielmehr, wo an seiner Entwicklung gearbeitet wurde, d. h. in Hessen und Nordrhein-Westfalen, eher den Strukturen des Deutschunterrichts angenähert (vgl. Empfehlungen 1984) und so – theoretisch – als Bestandteil einer umfassenden schulischen Sprachbildung konzipiert; in der Praxis freilich blieb seine institutionelle Randstellung ein schwer zu überwindendes Hindernis für die Verwirklichung dieses Konzepts. Insgesamt stand der Gedanke an die multilinguale sprachliche Wirklichkeit noch ganz im Schatten bilingualer pädagogischer Ansätze (vgl. dazu auch FTHENAKIS u. a. 1985). Die theoretische Entwicklung folgte den Anstößen des Europarats, direkt oder indirekt (z. B. STEFFEN 1981; HOHMANN 1983), die dann zum Teil mit allgemeineren reformpädagogischen Ideen, vor allem angelsächsischer Provenienz, verbunden wurden (z. B. ZIMMER 1988; BARKOWSKI/HOFF 1991, S. 143–183).

Die erste Hälfte der achtziger Jahre war die Blütezeit der interkulturellen Pädagogik. Einen historischen Moment lang schien es, als sei ein pädagogischer Weg gefunden, der der neuen soziokulturellen Vielfalt gerecht würde, ohne aufteilen und trennen zu müssen, bei dem die (notwendigerweise partikularen) Interessen an eigensprachlicher und eigenkultureller (Schul-)Bildung mit dem Interesse aller an interkultureller Bildung vereinbar schienen und auf dem sich neue didaktische Handlungsmöglichkeiten darboten. Doch sollte nicht vergessen werden, daß es sich – trotz der ausdrücklichen Adressierung interkultureller Bildungskonzepte an *alle* Schüler – zu einem guten Teil um Muster- und Modellpraxis handelte, die zwar ausstrahlte, aber nicht überall aufgenommen wurde, daß es nach wie vor fast nur die Schulen mit höheren Anteilen von Immigrantenschülern waren, die sich diesem Konzept öffneten, und daß es überwiegend Einrichtungen im Vorschul- und Primarschulbereich waren, die diesen Ideen folgten.

Von der Mitte der achtziger Jahre bis zur Gegenwart

Die weitere Entwicklung bietet ein komplexes Bild: Fortführung begonnener Ansätze, aber auch Zweifel an der Haltbarkeit des Konzepts, theoretische Kritik und gravierende Problematisierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Diskussion auf europäischer Ebene gewann an Zusammenhalt, wozu vor allem die weitergeführten Arbeiten des Europarats (im Projekt „Bildung und kulturelle Entwicklung der Migranten“; vgl. Projet No. 7, 1986) beigetragen haben, doch verliefen die nationalen Diskussionen nach wie vor in unterschiedlichen Bahnen.

Relativ früh lockert sich in Frankreich die Verbindung zwischen interkulturellem Unterricht und der Anwesenheit von Immigrantenschülern. Schon in den oben erwähnten Modellversuchen war Kritik an den bikulturellen Ansätzen geäußert worden: Gleichheit sei nur verwirklicht, wenn jede besondere

Form der Aufwertung nationaler Gruppen vermieden würde (ALFA 1984, S. 46). Ein interner Bericht der Schulaufsicht (*Rapport de synthèse de l'Inspection Générale sur les CEFISEM*, 1986; zitiert nach BOULOT/BOYZON-FRADET 1992, S. 96) spricht von einem „überstarken Respekt vor der Identität der Kinder fremder Herkunft“ und einem „Kult der Verschiedenheit“. Das Pendel schlägt zurück, in der Bildungspolitik gewinnen universalistische Argumente die Oberhand. Der Begriff des Interkulturellen wird zunächst uminterpretiert im Sinne einer „Öffnung der Schule zur internationalen Realität und weltoffenen Bildung“ (Rundschreiben des Bildungsministeriums vom Oktober 1984; ebd.). Pädagogische Fragen der Immigration erscheinen von da an unter dem Dach der Dritte-Welt-Erziehung, der Menschenrechtserziehung, des frühen Fremdsprachenunterrichts. Und schließlich verflüchtigt sich dann auch die allgemein-interkulturelle Pädagogik aus den ministeriellen Erlassen. Dritte-Welt-Erziehung, Menschenrechtserziehung, schulbegleitende Hilfen usw. kommen nun ohne Bezug auf die Immigration aus. (Die Erlaßsammlung von HENRY-LORCERIE, 1989, erlaubt es, diesen Prozeß Schritt um Schritt nachzuvollziehen.) Ende 1990 erklärt eine Beamtin des Bildungsministeriums zum Thema der Einwandererintegration, in erster Linie gehe es in der Bildung heute um die nationale Identität: „Was bedeutet Franzose zu sein für die, die heute die Schule verlassen?“ Es folgen in der Prioritätenliste die Neukonzeption der Laizität, Maßnahmen gegen das drohende Zerreißen des gesellschaftlichen Zusammenhangs und die Konstruktion des Vereinten Europa, in dem bedauerlicherweise immer noch verschiedene nationale Ansichten über die Einwanderung herrschten (*Migrants-Formation* 1991, S. 14f.). Ein interner Bericht des Bildungsministeriums (*Rapport HUSSENET*; hier zitiert nach *Hommes & Migrations* 1991, S. 45–51) stellt seine Empfehlungen unter die Leitbegriffe: „correction des inégalités“, „une culture française ouverte sur le monde“ und „intégration scolaire“.

Hinsichtlich der Sprachbildung kommt der Bericht zu einer eindeutigen Aussage über die Nationalsprache: „L'enseignement du français est primordial“ (ebd., S. 46). Wesentlich unklarer sind die Empfehlungen zu den Herkunftssprachen. Zu fördern sei die weitere Diversifikation der Sprachen an der Grundschule und die Ermöglichung des Lernens zweier Sprachen ab dem ersten Sekundarschuljahr. Was die herkömmlichen Herkunftssprachkurse angeht, so wird ihre Beschränkung auf Kinder aus Einwandererfamilien kritisiert; man könne sich fragen, ob sie unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht eher einen Diskriminations- als einen Integrationsfaktor darstellten, man könne versuchen, sie stärker zu integrieren, man könne sie aber auch ganz aus dem öffentlichen Bildungswesen auslagern (S. 50f.). De facto laufen die Kurse weiter; die Diversifikationsversuche an der Grundschule schließen nur in sehr wenigen Fällen Migrantensprachen ein. Die Behandlung interkultureller Themen an den Schulen geht rasch zurück. Modellversuche, die u. a. die Aufgabe hatten, die Generalisierbarkeit interkulturellen Unterrichtens zu erproben (*Kulturübergreifende Ansätze* 1986; REID/REICH 1991, S. 49–51) haben keine Ausstrahlungskraft mehr gehabt. Die pädagogische Publikationstätigkeit wendet sich grundlegenden Themen zu: Identität und Kultur, Rassismus und Nationalismus, Geschichte der Immigration (RETSCHITZKY u. a. 1989).

Die Auseinandersetzungen in England verliefen härter. Die antirassistische

Pädagogik trat prononciert als Gegenbewegung zum Multikulturalismus auf. Sie kritisierte die Rede von der Kulturverschiedenheit als bloße Verschleierung realer sozialer Benachteiligung und Vertuschung politischer Auseinandersetzungen. Sie fragte nach den Konstrukteuren dieses Begriffs, nach ihren Machtpositionen, nach den Interessen, denen sie dienen, und verlangte eine völlige Umkehrung der Situationsdefinition und damit der wissenschaftlichen Perspektive: Nicht den Kindern aus Minderheitenfamilien hätten pädagogische Bemühungen zu gelten, sondern den sozial schädlichen Vorstellungen, Gewohnheiten und institutionellen Routinen der Mehrheit (MULLARD 1984; TROYNA 1987).

LYNCH, der in seiner Veröffentlichung „Prejudice Reduction and the Schools“ (1987) die antirassistische Herausforderung angenommen hat, bemühte sich, zweierlei zu zeigen. Einmal, daß die antirassistischen Forderungen mit einem erweiterten multikulturellen Konzept verträglich seien, und zum anderen, daß dies mit konkreten didaktischen Vorschlägen ausgefüllt werden könne: direkte Thematisierung, Kooperation mit Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung, Umwelterziehung, „education for citizenship“, Unterstützung der moralischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, Nutzung von Fallstudien, Förderung interethnischer Kontakte und kooperativen Lernens, Drama und Diskussion, Wahrnehmungstraining und anderes. Der verbliebene Unterschied ist klar: Es ist „Vorurteilsbekämpfung“, worum es ihm geht, nicht Strukturveränderung. Die antirassistische Pädagogik hat sich denn auch von diesen Annäherungsversuchen eindeutig distanziert: „Antiracist education can and will resist this pressure to absorb its emphasis on class and political factors into an emphasis on intercultural communication. The crucial factor is the multicultural move towards taking up political action. This is a move that cannot be made convincingly, because multicultural education is a schoolbased philosophy that believes that, as schools reflect the social structure, they therefore have a limited power to change society“ (GRINTER 1992, S. 106f.). Dies ist in der Tat der Stand der Dinge.

Die antirassistische Theorie hat durchaus die Praxis des Bildungswesens in England beeinflusst. Die Zunahme verbaler Diskriminierungshandlungen und rassistischer Gewalt an Schulen hatte eine neue Notlage geschaffen, in der britische Lehrerinnen und Lehrer bereit waren, über sich selbst und ihre Institution und die angemessenen Ziele für die Bildung der Mehrheit nachzudenken. „Racism awareness“ wurde zu einem Thema der Lehrerfortbildung; mehrere kommunale Schulbehörden gaben antirassistische Richtlinien heraus und sorgten für vermehrte Einstellungen nicht-weißer Lehrkräfte. An den Schulen selbst sind die Auseinandersetzungen zwischen Multikulturalismus und Antirassismus nie in der Schärfe geführt worden wie auf der Ebene der Theorie. Dies hat mit einer Stärke der interkulturellen und einer Schwäche der antirassistischen Pädagogik zu tun: Sichtbarmachen des kulturellen Potentials, Kennenlernen fremdkultureller Sachverhalte und Ideen, Multiperspektivität, Überwindung von Vorurteilen – das sind alles didaktisch ungemein ergiebige Orientierungen, denen gegenüber MULLARDS „orientation, observation, opposition“ (im Hinblick auf rassistische Vorgänge und Strukturen) für den Unterricht vergleichsweise wenig hergeben, zumal sich die anti-rassistische Pädagogik konsequenterweise an (nur-)curricularen Fragen eher desinteressiert zeigt.

Auch antirassistische Lehrerinnen und Lehrer haben vielfach interkulturellen Unterricht gemacht.

Gleichzeitig vollzog sich die bildungspolitische Entwicklung, die im Education Reform Act von 1988 ihren legalen Ausdruck fand, dessen zwei mächtigste Veränderungen – das Local Management of Schools und das National Curriculum – jede auf ihre Weise zur Zurückdrängung multikultureller wie antirassistischer Ambitionen beitrugen. Durch die Verlagerung der Verteilungskämpfe auf die kommunale Ebene und durch die Aufstellung einheitlicher Bildungsziele, unter denen der Gedanke der Vielfalt nur noch den Charakter einer Fußnote hat, werden die Herkunftssprachen zurückgedrängt, die multikulturellen Projekte unter Druck gesetzt und die Finanzierungsmöglichkeiten für zweisprachige Lehrer erheblich beschnitten. Die antirassistischen Theoretiker haben Grund genug, ihre Analysen bestätigt zu sehen. Die Theoretiker des Interkulturellen ziehen sich auch hier auf allgemeinere Themen zurück; 1991 veröffentlicht LYNCH sein Buch über „Education for citizenship“, das zwar – im Titel – ausdrücklich als ein Beitrag zur Bildung „in a multicultural society“ ausgewiesen wird, in dem aber der Gedanke der Multikulturalität ganz hinter dem Prinzip der Allgemeingültigkeit der Menschenrechte verschwindet.

In Deutschland blieb die interkulturelle Bildungspraxis – ihrer theoretischen Programmatik zum Trotz – noch lange Zeit gebunden an die Anwesenheit bestimmter Ausländergruppen an der Schule. Davon zeugen zahlreiche praxisorientierte Veröffentlichungen, etwa in den Reihen „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“ (TUMAT 1984ff.) und „Interkulturelle Erziehung in der Grundschule“ (ZIMMER 1988ff.), in denen der Bezug zur Arbeitsmigration immer wieder deutlich wird. Die verstärkte Einwanderung aus Osteuropa Ende der achtziger Jahre führte sogar zu einer Übertragung auf die neue Zielgruppe und damit zu einem Wiederaufleben der zuvor konzipierten Ideen interkulturellen Unterrichts (z. B. GLUMPLER/SANDFUCHS u. a. 1992).

Die Kurse in den Nationalsprachen der Herkunftsländer von Arbeitsmigranten wurden fortgeführt und durch Materialproduktion und Lehrerfortbildung didaktisch unterstützt, ohne daß ihre institutionelle Randstellung verbessert worden wäre; es gab Versuche (in Nordrhein-Westfalen und Berlin), Herkunftssprachen anstelle der ersten oder zweiten Fremdsprache einzuführen, die aber nur geringe Verbreitung fanden. Ein vergleichbares Angebot für die osteuropäischen Immigranten wurde nicht entwickelt; die kleineren Immigrantensprachen blieben ohnedies außerhalb des öffentlichen Schulwesens.

Bemerkenswert ist jedoch der (vor allem in Nordrhein-Westfalen betriebene) Versuch, Elemente interkultureller Pädagogik mit hinüberzunehmen in die Praxis des von der Entwicklung zum europäischen Binnenmarkt angestoßenen „Lernens für Europa“. Tangiert werden davon nicht nur historische und politische Inhalte, sondern auch die Immigrantensprachen, deren Einbeziehung in Konzepte der Sprachbegegnung an der Grundschule zumindest punktuell erprobt wird (Landesinstitut 1991ff.; 1992).

Die theoretische Kritik an der interkulturellen Bildung entfaltet sich in Deutschland neben der Praxis, ja zum Teil in bewußter Abwendung davon. Ein erster Strang problematisiert in pädagogisch-normativer Argumentation die Relevanz von Kultur im Bildungsprozeß generell: Das Ziel der Emanzipation, der mündigen Persönlichkeit, widerspreche jeder Betonung kollektiver Identität.

titäten, verlange vielmehr die Überwindung kultureller Bindungen zugunsten einer kosmopolitischen Orientierung, in der allein das Individuum sich selbst bestimmen und frei entfalten könne. In scharfer Zuspitzung formuliert RUHLOFF (1982, S. 188), ein Mensch sei „noch nicht menschlich gebildet, solange er auf eine Identität angewiesen ist“. Interkulturelle Pädagogik, so folgt im Umkehrschluß, sei anti-emanzipatorisch und bleibe hinter dem „heute möglichen Bildungsgedanken“ (S. 191) zurück. – Der andere Strang der Kritik verweist auf die politischen Zusammenhänge: Die Umdeutung sozialstruktureller Problemlagen in kulturelle (HAMBURGER u. a. 1983, S. 273) diene der Verschleierung ungelöster politischer Aufgaben, und – schlimmer als dies – trage selbst zur Stigmatisierung der Immigranten bei: „Die ‚interkulturelle Erziehung‘ stützt mit ihrer Thematisierung kultureller und ethnischer Differenzen entgegen ihren Intentionen die Unterscheidungsmuster, die in der Gesellschaft als Diskriminierungsressourcen benutzt werden“ (RADTKE 1992, S. 204; vgl. die ausführlicheren Argumentationen in: DITTRICH/RADTKE 1990). Die Nähe zur antirassistischen Argumentation ist zweifellos; doch sind – im Gegensatz zu Großbritannien – Veränderungen in der Praxis der Schulen und Schulbehörden, die auf diese Argumentation zurückzuführen wären, nicht zu erkennen.

Die Ausbrüche des Rassismus in Deutschland in den Jahren 1991 bis 1993 haben neue pädagogische Diskussionen ausgelöst und müssen zu einer Umorientierung auch in der Pädagogik führen; doch lassen die in unmittelbarer Reaktion auf die Ereignisse rasch zusammengestellten Handlungsempfehlungen zur Überwindung von Ausländerfeindlichkeit bisher nur ein Nebeneinander antirassistischer und interkultureller Strategien erkennen (z. B. RAJEWSKY/SCHMITZ 1992). Einschneidende bildungspolitische Maßnahmen sind nicht in Sicht.

Auf die Theorie der interkulturellen Pädagogik hat sich die an ihr geübte Kritik dagegen bereits zuvor erkennbar ausgewirkt. Die selbstkritische Erkenntnis ethnozentrischer Befangenheit hat zur Ankündigung eines bewußteren Umgangs mit der Forschungsperspektive geführt: „Zur Geltung kommen muß die Blickrichtung von den Zugewanderten auf das Handeln der Einheimischen, von den Communities auf die Institutionen der Aufnahmestaaten, von den Minoritäten auf die Majoritäten. Bevorzugter Gegenstand ... sind daher nicht die Migranten, sondern die aufnehmenden Gesellschaften“ (Folgen der Arbeitsmigration 1990, S. 84; vgl. auch KRÜGER-POTRATZ 1987, und die Beiträge zum Perspektivenwechsel in: BARKOWSKI/HOFF 1991, S. 221–321).

Eine Zwischenbilanz

Die interkulturelle Pädagogik hat ihre Nothelferfunktionen erfüllt und ihre Blütezeit gehabt. Es ist ihr schwergefallen oder schwer gemacht worden, eine Pädagogik für den Normalfall zu werden und den selbstgesetzten Anspruch, ein Bildungskonzept für alle zu sein, zu erfüllen. Was hat sie trotzdem geleistet? Hervorgebracht hat sie eine Fülle didaktischer Ideen und spannender Projekte. Bewirkt hat sie eine Sensibilisierung vieler Lehrerinnen und Lehrer für Dimensionen des Bildungsprozesses, die zuvor nicht wahrgenommen oder sogar

programmatisch aus der Schule der Nationalstaaten ausgeschlossen waren. Bewirkt hat sie einige institutionelle Änderungen, die man als partielle Anpassung der Bildungssysteme an die gesellschaftliche Pluralisierung deuten kann. Sie hat Spuren hinterlassen in Schulbüchern, in der Geschichte von Schulen und in Biographien von Schülerinnen und Schülern. Sie hat in einer theoretisch nicht mehr zurücknehmbaren Weise gezeigt, wie einseitig die kommunikativen, curricularen und institutionellen Traditionen in den Schulen der Nationalstaaten waren und wie monokulturell viele pädagogische Theorien, die so gerne im Mantel des Allgemeinen daherkommen.

Zugleich aber ist sie schwerer Kritik und starken Gegenkräften ausgesetzt: Neokonservative Bildungspolitik befürchtet Werte-Relativismus und politischen Zerfall und tendiert allenthalben zurück zu vereinheitlichenden pädagogischen Konzepten. Universalistische Gesellschafts- und Bildungstheorie rechnet ihr die gesellschaftlichen und individuellen Gefahren des Differenzialismus vor und fordert Menschenrechts- und Staatsbürgererziehung anstelle interkultureller Erziehung. Politische Pädagogik brandmarkt sie als Gehilfin des Rassismus. Keine dieser Kritiken ist leichtzunehmen. Der interkulturellen Pädagogik droht der Verlust praktischer Relevanz und der Verlust theoretischer und politischer Glaubwürdigkeit. Welche Chancen hat sie, diese Krise zu überstehen? Den Moment des Verlustes praktischer Relevanz kann man in gewissem Sinne datieren. Er liegt dort, wo erkannt wurde, daß Interkulturalisierung der Bildungssysteme nicht durch ein paar Zutaten erreicht werden kann, sondern grundsätzliche Änderungen verlangt. Man könnte – entschuldigend – sagen, daß von da an das Widerstreben der Institution Schule die Oberhand gewonnen hat. Man könnte auch sagen, daß von da an ein Strategiewechsel der interkulturellen Pädagogik geboten gewesen wäre.

Es ist kein Zufall, daß die Schwerpunkte interkultureller Arbeit im Vorschul- und Grundschulalter liegen. Anknüpfung an die familiäre Sozialisation, Eingehen auf die Lebenswelt der Kinder, die Augen zu öffnen für das Leben der Anderen, Lernen in Projekten – das sind ohne Zweifel Grundsätze interkultureller Pädagogik. Aber diese Grundsätze bleiben unvollendet, wenn sie abbrechen und durch mehr oder minder „national“ oder „kulturfrei“ gestaltetes disziplinäres Lernen im Sekundarbereich abgelöst werden. Ein möglicher Weg zur Rückgewinnung praktischer Relevanz müßte in diesem Sinne die Neu-Diskussion der Fachcurricula sein, die über eklektizistische Ansätze hinaus zur „Definition umfassender curricularer Sinneinheiten“ geführt werden müßte (HOHMANN 1989, S. 17). Ein solcher Versuch wäre in mehrfacher Hinsicht gerechtfertigt: als ein Schritt zur Überwindung immer noch vorhandener Ethnozentrismen, als ein Test auf die Reichweite der konstruktiven Prinzipien interkultureller Pädagogik (REICH 1993) und damit zugleich auf den Allgemeinheitsgrad des interkulturellen Ansatzes.

Er ist umso legitimer, als in einer Reihe von Bezugswissenschaften – nicht nur der Psychologie und der Ethik, sondern auch der Literaturwissenschaft, der Geschichtsschreibung, selbst der Theologie – Entwicklungen im Gange sind, die dieser Diskussion entgegenkommen. So ist das im 19. Jahrhundert entstandene und in den Schulfächern perpetuierte Konzept der Nationallitteraturen von der Literaturwissenschaft selbst ad acta gelegt und durch Paradigmen leserbezogener Forschung einerseits und komparatistischer Untersuchun-

gen andererseits ersetzt worden. In ähnlicher Weise gilt von der Geschichtsforschung, daß sie längst nicht mehr – wie noch viele Schulbücher und Lehrpläne – der identitätsstiftenden Vorstellung der Nationalgeschichte nachhängt, sondern sich eingelassen hat auf übergreifende sozial- und problemgeschichtliche Themen und deren multiperspektivische Aufarbeitung. Der Anschluß an derartige fachwissenschaftliche Entwicklungen würde bedeuten, den Schülern, *allen* Schülern – weißen wie schwarzen, Jungen wie Mädchen, bilingualen wie monolingualen – die zeitgenössischen Denkmöglichkeiten an die Hand zu geben, die ihnen nicht nur eine Orientierung in den multikulturell gewordenen Gesellschaften ermöglichen, sondern auch die Entfaltung der kulturellen Orientierungen, zu denen sie sich selbst entschließen.

Solche oder ähnliche Arbeiten anpacken zu können, setzt freilich beim gegenwärtigen Stand der Dinge Arbeit an den theoretischen Fundamenten voraus. Das zentrale Problem dabei ist die Verwendung des Kulturbegriffs in pädagogischer Argumentation.

Klar ist heute, daß Vorstellungen von stabilen und einheitlichen ethnischen Kulturen weder der Individualität der Kinder und Jugendlichen noch den gesellschaftlichen Verhältnissen gerecht werden, daß Kultur auf der Mikro- wie auf der Makro-Ebene wandelbar ist und daß sie eine zusammengesetzte Größe darstellt, deren Komponenten von Situation zu Situation unterschiedlich akzentuiert werden können. Es ist Zeit, nachdem dies alles klargestellt ist, die Konsequenzen für Bildung, Schule und Unterricht weiter zu bedenken. Schule kann nicht anders, als ihre gesellschaftlichen Funktionen auf dem Wege der Übermittlung von „Kultur“ zu erfüllen. Und es ist Aufgabe der Pädagogik, die Diskussion um die unvermeidliche Auswahl und Gewichtung der Bildungsziele und -inhalte zu führen. Das interkulturelle Konzept insistiert darauf, daß universalistische Vorstellungen von einer Verpflichtung der Schulen allein auf die gemeinsamen Werte der Menschheit unter den realen Gegebenheiten der nationalen Verfaßtheit der Bildungssysteme und der ungleichen Machtverhältnisse zwischen den sprachlichen und kulturellen Gruppen der Gesellschaft unweigerlich zur kulturellen Hegemonie dominanter Gruppen führt, daß also nur die ausdrückliche Berücksichtigung der Kulturenvieffalt den Weg zu realer Gleichheit eröffnet. Nicht die Leugnung des universalistischen Postulats ist der Sinn interkultureller Pädagogik, sondern seine Erfüllung unter den gegebenen historischen Bedingungen.

Das führt direkt zum dritten Aspekt der Krise, der politischen Funktion pädagogischer Positionen: Der kulturalistische Ansatz bleibt auf Dialog und Bewußtmachung (ROTH 1991) ausgerichtet; er geht von einem Mandat politischer Bildung, nicht von einem Postulat der Strukturveränderung aus. Umso wichtiger freilich müßte ihm das dem Bildungswesen aufgetragene Gleichheitspostulat sein. Es ist politisch gesehen ein schweres Versäumnis der interkulturellen Pädagogik, diesen Anspruch nicht konsequent genug weiterverfolgt zu haben. Die früheren, quantitativen Studien zur Chancengleichheit gehen überwiegend von Merkmalen der Schüler (wie Aufenthaltsdauer, Sprachbiographie, Selbstbewußtsein, ethnisch-kultureller Zugehörigkeit usw.) aus, bewegen sich also auf einer „ausländerpädagogischen“ Grundlage. Daß die interkulturelle Pädagogik diese Fragestellung vernachlässigt hat, mag verständlich sein angesichts der geringen Aussichten, sichtbare Erfolge für das

eigene Konzept auf diesem Wege nachweisen zu können, aber es darf kein Grund sein, dieses Feld einfach zu räumen. Neuere Ansätze, wie Studien im Rahmen der Schuleffektivitätsuntersuchungen oder Fallstudien zur Entwicklung einzelner Schulen in multikulturellen Gebieten, versprechen, diese Lücke zu füllen, und könnten ein wesentliches Moment der Neugewinnung kritischer Funktionen der interkulturellen Pädagogik gegenüber der Entwicklung des Schulwesens werden.

Und eine weitere Frage

Abschließend ist noch eine weitere Frage aufzuwerfen. Es herrscht ein groteskes Mißverhältnis zwischen Selbstdarstellungen der interkulturellen Pädagogik, die das Gefühl erwecken, als ob diese die Beschreibung, Analyse und Orientierung sämtlicher Bildungsprozesse ganz allein zu organisieren hätte, und dem relativ geringen Grad an Beachtung, den sie bisher seitens der Allgemeinen Pädagogik und seitens anderer erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen gefunden hat. Es mag richtig sein, daß der interkulturelle Gedanke sämtliche Bildungsprozesse berührt oder zumindest berühren kann, doch heißt das nicht, daß diese allein von interkulturellen Erwägungen bestimmt wären oder bestimmt sein sollten.

Hier ist etwas zurückzunehmen.

Zu fragen ist nach dem Ort der interkulturellen Pädagogik, oder besser: ihrer Einfügung in die dynamische Entwicklung des Faches insgesamt. HOHMANN (1987) hat dazu in Auseinandersetzung mit dem Allgemeinbildungsbegriff von KLAFFKI auf eine exemplarische Möglichkeit hingewiesen. KLAFFKI (1993, S. 49–72) definiert Allgemeinbildung als Bildung für alle (im Sinne eines demokratischen Bürgerrechts), als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (also kognitiv, manuell, sozial, ästhetisch, ethisch und politisch), und schließlich als „Bildung im Medium des Allgemeinen“. Die letztgenannte Bestimmung – Bildung im Medium des Allgemeinen – wird von ihm als „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ ausgelegt. Er selbst nennt exemplarisch vier solcher Schlüsselprobleme: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und den Wandel interpersonaler Beziehungen. Zwar kommt Multikulturalität dabei nur als ein Teilaspekt des Schlüsselproblems „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ vor, und diese Einengung ist zweifellos zu kritisieren, doch scheint der Denkansatz fruchtbar zu sein, der interkulturelle Bildung als eine zentrale Aufgabe zeitgenössischer Bildung beschreibt, dies jedoch neben anderen Aufgaben, zu denen sie ins Verhältnis gebracht sein will.

Diese Zentralität ins Bewußtsein gehoben zu haben, ist vielleicht das wichtigste Verdienst der interkulturellen Pädagogik. Die gegenwärtigen Prozesse kultureller Pluralisierung sind so tiefgreifend, daß eine neue Verständigung über die Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders erforderlich geworden ist. Bildung heute soll diese Verständigung ermöglichen, indem sie Denk-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die einen zivilisierten

Umgang mit der Alltags-Kulturen-Vielfalt wahrscheinlicher machen. Der Politik wird dadurch nichts von ihrer Verantwortung genommen.

Literatur

- AKPINAR, Ü./ZIMMER, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. München 1984, 4 Bde.
- ALFA-Forschungsgruppe: Abschlußbericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Forschungsprojekt: Vergleichende Evaluation von Modellversuchen. Teil V: Lyon. Essen/Landau 1984 (hekt.).
- BANKS, J. A.: Multicultural Education: Contexts and Meanings. In: J. LYNCH u. a. (Hrsg.) 1992, S. 112–117.
- BARKOWSKI, H./HOFF, G. R. (Hrsg.): Berlin interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik. Berlin 1991.
- BERQUE, J.: L'immigration à l'Ecole de la République. Rapport au ministre de l'Education Nationale. Paris 1985.
- BORRELLI, M. (Hrsg.): Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, 2 Teile. Hohengehren 1992.
- BOULOT, S./BOYZON-FRADET, D.: La pédagogie interculturelle: point de vue historique et enjeux. In: Le français aujourd'hui, no. 100 (1992), S.92–100.
- BOULOT, S./FRADET, D./PEROTTI, A.: Une activité pédagogique franco-italienne. Les RITUALS de Cavanna. Paris: CREDIF 1981.
- CHMIELORZ, A.: Der Europarat und die Migration in Europa. Frankfurt a.M. u. a. 1985.
- DITTRICH, E. J./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990.
- EDWARDS, V.: Language in Multicultural Classrooms. London 1981.
- EMPFEHLUNGEN: Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Düsseldorf. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1984.
- FOLGEN DER ARBEITSMIGRATION für Bildung und Erziehung. In: Deutsch lernen 1 (1990), S. 70–88.
- FRIBERG, D.: Gemeinsamer Unterricht. In: M. HOHMANN (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976, S. 185–208.
- FTHENAKIS, W. E. u. a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München 1985.
- GLUMPLER, E./SANDFUCHS, U. u. a.: Mit Aussiedlerkindern lernen. Braunschweig 1992.
- GRINTER, R.: Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose. In: J. LYNCH u. a. (Hrsg.) 1992, S. 95–111.
- HAMBURGER, F./KARSTEN, M.-E./OTTO, H.-U./RICHTER, H.: Sozialarbeit und Ausländerpolitik – Argumente für einen sozialpädagogischen Beitrag zum Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft. In: diess. (Hrsg.): Sozialarbeit und Ausländerpolitik (= Neue Praxis, Sonderheft 7, 1983), S. 3–20.
- HENRY-LORCERIE, F.: Bilan d'une réglementation. In: I. R. E. M. A. M. (Hrsg.): Immigration et école: la pluralité culturelle. Aix-en-Provence 1989, S. 33–62.
- HINNENKAMP, V./RADTKE, F.-O.: Vom Umgang mit Minderheiten. Zu Besuch bei der englischen Race Relations-Industry. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 2 (1984), S. 60–69.
- HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4 (1983), S. 4–8.
- HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen, Berichte, Studien. Nr. 17 (1987), S. 98–115.
- HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: M. HOHMANN/H. H. REICH (Hrsg.) 1989, S. 1–32.
- HOHMANN, M./REICH, H. H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster 1989.
- HOULTON, D.: All Our Languages. A Handbook for the Multilingual Classroom. London 1985.
- JEFFCOATE, R.: Positive Image: Towards a Multiracial Curriculum. London 1979.

- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel ³1993.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Ausländerpolitik, Interkulturelle Erziehung und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen, Berichte, Studien. Nr. 17 (1987), S. 116–127.
- KULTURÜBERGREIFENDE ANSÄTZE ZUR ERZIELUNG schulischer Erfolge bei Kindern von Wanderarbeitnehmern. Modellversuch der Direktion Schulen zusammen mit der Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Einführungsunterlage zum Kolloquium. Pont-à-Mousson 1986 (hekt.).
- LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen für Europa – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Soest 1991 ff.
- LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Leitfaden für Konferenzen. Soest 1992.
- LYNCH, J.: The Multicultural Curriculum. London 1983.
- LYNCH, J.: Multicultural Education. Principles and Practice. London u. a. 1986.
- LYNCH, J.: Prejudice Reduction and the Schools. London 1987.
- LYNCH, J.: Education for citizenship in a multicultural society. London/New York 1992.
- LYNCH, J./MODGIL, C./MODGIL, S. (Hrsg.): Cultural Diversity and the Schools. Band 1: Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence. London/Washington D. C. 1992.
- MIGRANTS-FORMATIONS, no. hors série: Quelle formation pour les enseignants, les formateurs et les travailleurs sociaux? Actes des journées audiovisuelles INRP-CNPD-FAS (20–21–22 novembre 1990). Paris 1991.
- MULLARD, CH.: Anti-Racist Education: The Three ,O's. Cardiff 1984.
- PADRUN, R.: L'expérience interculturelle de Saint-Quentin-en-Yvelines. In: Conseil de la Coopération Culturelle (Hrsg.), Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe. Strasbourg 1983, S. 151–167.
- PERRY, P.: Was diesseits der Pyrenäen wahr ist, ist jenseits falsch. Interkultureller Unterricht in einem französischen Grundschulprojekt. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4 (1982), S. 13–16.
- PRIEM, R./VINK, J.: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1980.
- POMMERIN, G.: Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum 1977.
- PROJET No. 7 du CDCC: „L'éducation et le développement culturel des migrants“: Rapport final du groupe de projet. Strasbourg 1986.
- QUESTIONS – RÉPONSES: Questions – Réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Paris 1976.
- RADTKE, F.-O.: Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft“. In: R. BRÄHLER/P. DUDEK (Hrsg.): Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit (= Jahrbuch für interkulturelles Lernen 1991). Frankfurt a. M. 1992, S. 185–208.
- RAJEWSKY, CH./SCHMITZ, A.: Wegzeichen. Initiativen gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. Tübingen 1992.
- RAPPORT: Rapport de la Commission au Conseil sur la mise en œuvre de la directive 77/486/CEE (scolarisation des enfants de travailleurs migrants). Bruxelles 1984 (hekt.).
- RAPPORT HUSSENET: Une politique scolaire de l'intégration. Extraits du rapport Hussenet. In: Hommes & Migrations, no. 1146 (1991), S. 46–51.
- REGIONALE ARBEITSSTELLEN ZUR FÖRDERUNG ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) – Kurzdarstellung des Konzepts. Essen 1981 (hekt.).
- REICH, H. H.: Kulturoffener Sachunterricht und Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Deutsch lernen, 4 (1985), S. 19–41.
- REICH, H. H.: Die Entwicklung interkultureller Curricula. In: H. H. REICH/U. PÖRNBACHER 1993 (erscheint).
- REICH, H. H./PÖRNBACHER, U. (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Münster 1993 (erscheint).
- REID, E./REICH, H. H. (Hrsg.): Breaking the Boundaries. A comparative analysis of EC-projects on the education of migrants' children. Clevedon/Philadelphia 1991.
- RETSCHITZKY, J. u. a. (Hrsg.): La recherche interculturelle, 2 Bände. Paris 1989.

- REY-VON ALLMEN, M.: Préface. In: L. PORCHER: L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants. Strasbourg 1981.
- REY-VON ALLMEN, M.: Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen. In: H. H. REICH/F. WITTEK (Hrsg.): Migration. Bildungspolitik. Pädagogik. Essen/Landau 1984, S. 47–56.
- ROTH, H.-J.: Dialog und Bewußtsein – Überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik. In: Lernen in Deutschland 1 (1991), S. 37–51.
- RUHLOFF, J.: Bildung und national-kulturelle Orientierung. In: ders. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“. Frankfurt a. M. u. a. 1982, S. 177–194.
- STEFFEN, G.: Interkulturelles Lernen – Lernen mit Ausländern. In: U. SANDFUCHS (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn 1981, S. 56–68.
- STEINER-KHAMSI, G.: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen 1992.
- SWANN-Report: Education for All. Chairman: Lord SWANN FRS, FRSE. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Presented to the Parliament by the Secretary of State for Education and Science by Command of Her Majesty. March 1985. London 1986.
- THE CHILDREN'S LANGUAGE Project. London: University Institute of Education 1984.
- THE LANGUAGES BOOK. London 1981.
- THE OTHER LANGUAGES: The Other Languages of England. Linguistic Minorities Project. London u. a. 1985.
- TROYNA, B. (Hrsg.): Racial Inequality in Education. London 1987.
- TUMAT, A. J. (Hrsg.): Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“. Baltmannsweiler 1984ff. (bis 1992: 15 Bände).
- WILMS, H.: Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. In: Deutsch lernen 2 (1990), S. 99–121.
- ZIMMER, J. (Hrsg.): Reihe „Interkulturelle Erziehung in der Grundschule“. Weinheim 1988ff. (11 Bände).
- ZIMMER, J.: Stichwort: Interkulturelle Erziehung. In: M. NEHR u. a.: In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Weinheim 1988, S. 113–127.

Abstract

The article gives a survey of the history of the pedagogical discussion of educational tasks specific to immigration countries in Europe after World War II. The author considers the development of three educational systems, namely those of England, France, and West-Germany, touching on questions of the relationship between theory and practice, and of that of linguistic and cultural education, as well as questions of the political function of pedagogical positions. He comes to the conclusion that intercultural pedagogics today, in all three educational systems, passes through a severe crisis, which can only be weathered out if previous insights are successfully integrated into fundamentally new developments.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Philologie, Marktstr. 46, 76829 Landau